

Marion Bergk

**Schreibinteraktionen:
Verändertes Sprachlernen
in der Grundschule**

Antrittsvorlesung

24. Juni 1993

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie

Herausgeber:
Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Meyer

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

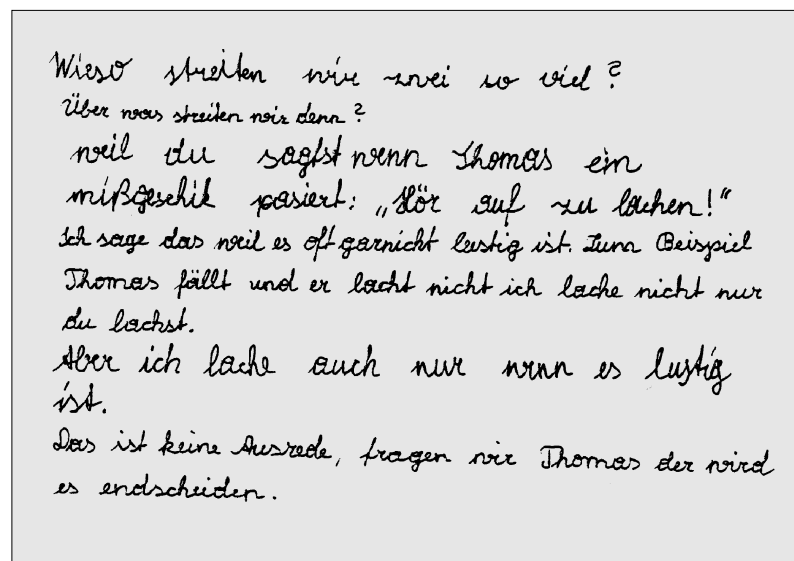
Redaktion:
Gudrun Kramer
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 90

Redaktionsschluß: 15. 12. 1997

Schreiben ist auf den ersten Blick ein individueller Vorgang: Es geschieht im Kopf und mit dem Stift oder Computer eines einzelnen Menschen. Wenn ich im folgenden von Schreibinteraktionen spreche, so meine ich damit die Möglichkeiten, diesen individuellen Vorgang mit Formen der Interaktion zu verbinden, und zwar so, daß die Individualität darin nicht aufgehoben wird, sondern sich entfaltet, und zwar durch den Austausch und die Auseinandersetzung mit anderen Schreibenden. Dazu einführnd als Beispiel ein Schreibdialog (s. Abb. 1), ein schriftliches Gespräch zwischen Kindern, die sich lange Zeit nichts oder eher Unfreundliches gesagt hatten, hier zwischen zwei Jungen.



Wieso streiten wir zwei so viel?
Über was streiten wir denn?
weil du sagst wenn Thomas ein
mißgeschick passiert: „hör auf zu lachen!“
Ich sage das weil es oft garnicht lustig ist. Zum Beispiel
Thomas fällt und er lacht nicht ich lache nicht nur
du lachst.
Aber ich lache auch nur wenn es lustig
ist.
Das ist keine Ausrede, fragen wir Thomas der wird
es entscheiden.

Abb. 1. Dialogschreiben, Anfang 4. Schuljahr, Klasse Gabriele Rubinig.
Die Kringel in den Rundbuchstaben sind Merkmale der österreichischen
Schulschrift

In der Grundschule heute, so meine Hypothese, sind Schreibinteraktionen notwendig, weil sie helfen, Momente der Vereinzelung zu überwinden. Zum einen verbinden sie die Teilgebiete des Sprachlernens in einsehbarer Weise und machen sie dadurch selbstbestimmtem Lernen zugänglicher. Zum anderen schaffen sie Lernsituationen, die die Kinder zusammen- und aus ihrer Isolierung in der Leistungskonkurrenz herausführen. Der damit formulierte pädagogische Anspruch kann sich auf administrativ gesetzte Aufgaben der Grundschule wie die folgenden stützen:

1. Der Auftrag, grundlegende Bildung zu vermitteln, fordert Lernangebote, die bei den vorschulischen, noch nicht nach Fächern aufgeteilten Sprach- und Handlungserfahrungen der Kinder ansetzen und den Kindern dadurch einen eigenständigen Zugriff auf überschaubare Lerninhalte ermöglichen. Ein „Verbundener Sprachunterricht“ (Vorläufiger Rahmenplan Berlin 1989) ist geboten, der die Teilgebiete des Lernbereichs Deutsch in ihrem strukturbedingten Zusammenhang vermittelt.
2. Der Auftrag grundlegender schulischer Sozialisation fordert den Aufbau von Sozialformen des Lernens, in denen jedes Kind seine individuellen Lernmöglichkeiten in Interaktion mit der Lerngruppe entfalten kann.
3. Der mit der unausgelesenen heterogen zusammengesetzten Grundschulklasse verbundene Integrationsauftrag fordert Lernsituationen, die die Kinder trotz großer individueller Entwicklungsunterschiede zu einer handlungsfähigen Lerngruppe zusammenwachsen lassen.

In einer Zeit breiter Diskussionen über die Sinnhaftigkeit pädagogischen Bemühens genügt jedoch der Verweis auf den gesellschaftlichen Auftrag einer Schulform nicht. Es ist auch die allgemeinere Frage zu beantworten, ob sich denn ein Konzept erziehenden Unterrichts wie das der Schreibinteraktionen überhaupt noch legitimieren läßt, wenn postmoderne Pädagogen wie Hermann Giesecke (1993) schon das Ende der Erziehung ankündigen.

Ich werde zunächst phänomenologisch vorgehen und die Entwicklungen im Lernbereich Deutsch aufzeigen, die zu Formen von Schreibinteraktionen geführt haben oder führen können. Danach betrachte ich zwei andere Wissenschaftsgebiete daraufhin, ob sie das Konzept stützen können: die Rezeptionsästhetik und die systemische Erkenntnistheorie. Die eingestreuten Beispiele entstammen verschiedenen Action-Research-Vorhaben aus meiner Tätigkeit in Kärnten, in denen Grundschullehrerinnen ihren Unterricht beobachteten, unter supervisorisch gestützter Leitung reflektierten und veränderten. In meiner Tätigkeit hier möchte ich die Ergebnisse unter veränderten Bedingungen überprüfen und das Forschungsvorhaben erweitern.

1. Lernbereichsdidaktik: Auf Interaktion zielendes individuelles Schreiben

Der Anlaß und Nullpunkt didaktischer Veränderungen ist im Alltag vieler Grundschulklassen noch immer gegenwärtig, nämlich die Einübung in das Schreiben als Kulturtechnik, unterteilt in Lehrgänge zum Bewegungsablauf Schreiben, zum Rechtschreiben, zum Verfassen von Texten und zur Sprachbetrachtung, bei denen die Kultur des Schriftsprachgebrauchs auf der Strecke bleibt. Ein wesentliches Prinzip dieser überkommenen Didaktik ist das der Vereinzelung: Isoliert werden nicht nur die genannten „Teildisziplinen“, sondern auch die Kinder beim Durchlaufen der Lehrgänge. Sorgfältig gestaffelte Schulbuchaufgaben lenken jeden Lernschritt des einzelnen Kindes, selbst dort, wo Intuition und Kreativität im Vordergrund stehen sollten: beim Verfassen von Texten.

Darin drückt sich zugleich ein weiteres Prinzip elementistischen Sprachunterrichts aus: der kleinschrittige und sukzessive Aufbau der isolierten Fertigkeiten „vom Leichten zum Schweren“:

- Am Anfang steht das Einüben der Schreibbewegungen,
- dann folgt das orthographische Sichern einzelner Wörter,

- in der zweiten Klasse wird zusätzlich das Verfassen von Texten angebahnt: vorzugsweise durch das Formulieren einzelner Sätze zu Bildgeschichten,
- das Sichten der gebrauchten sprachlichen Mittel folgt zuletzt.

Eine grundlegende Änderung des solchermaßen durchgefächerten Unterrichts versprach in den siebziger Jahren die sog. Kommunikative Wende. Sie setzte gegen das Einüben einzelner Sprachfertigkeiten als Selbstzweck den sozial motivierten pragmatischen Sprachgebrauch. Dabei ging es nicht mehr um das Schreiben an sich, sondern um das Schreiben an und für andere, um die Interaktion mit konkreten Adressaten. Aber für viele Lehrerinnen (dieser Begriff soll immer die in der Grundschule leider nicht zahlreichen Lehrer mit umfassen) blieb unklar, wie der Erwerb der Schriftsprache und Schreibkompetenz damit zu verbinden sei. Schließlich wurden von dem Konzept nur die neuen Textsorten, vor allem im Bereich des Appellierens, in die Lehrpläne aufgenommen, von Sprachbüchern in Aufgabenstellungen verpackt und den Lehrgängen einverleibt.

Nachhaltiger stützten Einsichten aus der psycholinguistischen Forschung die Reformbemühungen derer, die mit diesem Lehrgangsbetrieb unzufrieden waren (vgl. Marion Bergk 1980). Egon Weigl (1974) zeigte schon zu Beginn der siebziger Jahre, anknüpfend an die Forschungsergebnisse Wygotskis und der Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie, daß die komplexe Struktur der Schriftsprache gerade nicht durch die Isolierung von Teilfähigkeiten, sondern viel einfacher durch deren wechselseitige Unterstützung zu erwerben sei. „Lesen durch Schreiben“, „Schreibenlernen durch Lesenlassen“, „Rechtschreibenlernen durch inneres Lesen“, so könnte man drei Entwicklungstendenzen etikettieren, die seitdem allmählich an Boden gewinnen und jeweils auch Ansätze zu Schreibinteraktionen bieten.

Lesen durch Schreiben

„Lesen durch Schreiben“ ist ein von Jürgen Reichen (1982) geprägter Begriff für das Konzept der spontanen Entwicklung der Schreibfähigkeit – und zugleich der Lesefähigkeit –, und zwar durch das Verfassen eigener Texte von Anfang an. Angeregt u.a. durch die Arbeiten von Uta Frith wurden die Entwicklungsstufen von Kindern beobachtet, die ohne Hilfestellung und Hilfsmittel eigene Texte schrieben (vgl. z.B. Gerheid Scheerer-Neumann, Rudolf Kretschmann und Hans Brügelmann 1986). Aus der wachsenden Schreibfreude dieser Kinder und der allmählichen Annäherung ihrer Wortstrukturen an die Rechtschreibung wurde die Zuversicht gewonnen, daß anfängliches spontanes Schreiben „nach Gehör“ dem späteren Aufbau der Rechtschreibung nicht im Wege steht, dem Aufbau einer starken Motivation zum Schriftspracherwerb dagegen sehr zugute kommt.

Das Konzept breitet sich aus. Wo offener Unterricht eingeführt wird, gehört das Verfassen freier Texte dazu. Die Isolierung der Teilgebiete wie der Kinder wird hier gemildert, denn der wichtigste Grund für das freie Schreiben ist das anschließende Veröffentlichen der Texte durch Ausstellen, Vorlesen, Verschicken u.ä.. Das Schreiben ist sozusagen, so individuell es im Vollzug sein mag, auf die Interaktion mit anderen Schreibenden angelegt.

Schreibenlernen durch Lesenlassen

Der zweite Entwicklungsstrang, „Schreibenlernen durch Lesenlassen“, ergibt sich folgerichtig aus dem ersten, ergänzt ihn aber um einen wesentlichen Aspekt: Spontan Geschriebenes bedarf der Rückmeldung und wird dadurch für Überarbeitungen zugänglich. Zum wichtigsten Impuls, das Verfassen von Texten besser zu lernen, wird die Lesetätigkeit der anderen Kinder.

Donald Graves (1986) und Gudrun Spitta (1992) führten dafür die „Schreibkonferenz“ ein. Das Kind, das einen Text verfaßt hat, arbeitet ihn mit zwei Mitarbeiterkindern nach inhaltlichen,

stilistischen und orthographischen Aspekten durch. Die Kinder erwerben so die Fähigkeit, das Schreiben mit Hilfe der anderen drei Sprachgebrauchsformen Lesen, Sprechen und Hören zu reflektieren. Neben dem Produkt, dem Text, rückt der Prozeß des Verfassens und Überarbeitens ins Blickfeld. Alle Teilgebiete des Sprachlernens sind hier zusammengefaßt, und zugleich ist die oft notvolle Vereinzelung der Kinder beim Ringen um die passende Formulierung aufgehoben.

Schreibkonferenzen werden aber in der Regel erst in der 3. Klasse eingeführt. Davor sind die Kinder bei der Überarbeitung noch stark auf die Hilfe der Lehrerin angewiesen. Wer dagegen das Schreiben der sog. Freien Texte wie ihr Schöpfer Celestin Freinet mit dem Druken der Texte verbindet, überträgt den Kindern auch die redaktionelle Arbeit an ihrem Schriftsatz. Das ist, wie z.B. Hans Jörg und Peter Treitz belegen (1985), schon im ersten Schuljahr möglich und schließt das Rechtschreibenlernen ein. Damit komme ich zum dritten Entwicklungsstrang.

Rechtschreibenlernen durch inneres Lesen

„Rechtschreibenlernen durch inneres Lesen“ nenne ich in Anlehnung an Weigl die Form des Schreibens, die sich an der erinnerten Artikulation des geschriebenen Wortes orientiert. Bei Helga Breuninger und Dieter Betz (1982) heißt dieses innere Nachsprechen „Pilotsprache“, bei Heiko Balhorn (1983) „Rechtschreibsprache“; Kinder, die ich nach einem passenden Namen fragte, sagten dazu „Merksprache“ oder „Denksprache“. Mit ihr kann jedes Kind beim Verfassen von Texten zugleich Rechtschreibwissen sammeln. Denn im Unterschied zum Spontanschreiben überträgt es nicht seine Umgangssprache in eine Buchstabenfolge, sondern prägt sich das richtig geschriebene Wort als Lautfolge ein und setzt diese in Buchstaben um. Dafür müssen ihm die Schriftwörter natürlich vorliegen. Ein anderes didaktisches Setting ist nötig, nämlich die rege Interaktion mit Schriftkundigen schon während des Schreibens, mit der Lehrerin und Kindern, die das fragliche Wort vorschreiben oder zeigen können.

Kärntner Lehrerinnen, die in den genannten Action-Research-Projekten dieses Konzept (Marion Bergk 1996) erprobten und weiterentwickelten, stellten fest, daß die Interaktion beim Schreiben die Kinder dazu anregte, auch gemeinsame Texte zu verfassen, besonders gern Plakate und Bücher. Hier ein Blatt aus einem Buch (Abb. 2), das nach etwa 3 Schulmonaten an einem Tag entstand, an dem ein Hund in der Klasse war. Jedes Kind trug eine Seite zu dem Bericht bei. – Eine weitere Beobachtung: Die Kinder bleiben nicht lange die Fragenden, die sich jedes neue Schriftwort vorschreiben oder zeigen lassen. Bei vielen überwiegt schon nach wenigen Monaten die produktivere Fragehaltung, nämlich das Probeschreiben des fraglichen Wortes mit anschließendem Überprüfen.



Abb. 2. Buch „Joschi“, 3. Monat, 1. Schuljahr, Klasse Ilse Strauß

Gewonnen ist damit eine hypothesentestende Schreibhaltung, die im Unterschied zum spontanen Schreiben nicht mehr geändert, sondern nur zu immer besser begründeten Hypothesen entfaltet zu werden braucht. Sie schließt zudem die Interaktion mit anderen ein, wobei diejenige mit der auskunftgebenden Lehrerin allmählich zurücktritt, die miteinander dagegen zunimmt.

Dazu gehören u.a. Schreibdialoge wie der eingangs gezeigte. Sie sind auch in anderen Lernbereichen reizvoll, etwa in der Mathematik. Hier eine Karteikarte aus den ersten Wochen eines zweiten Schuljahres (Abb. 3): Auf der Vorderseite steht die Frage, auf der Rückseite die Antwort. Wer dieselbe Antwort herausbekommen hat, schreibt seinen Namen dazu.

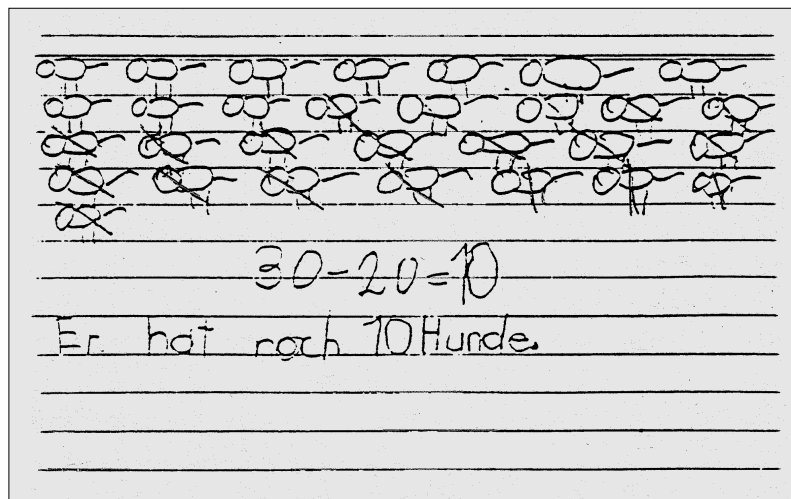
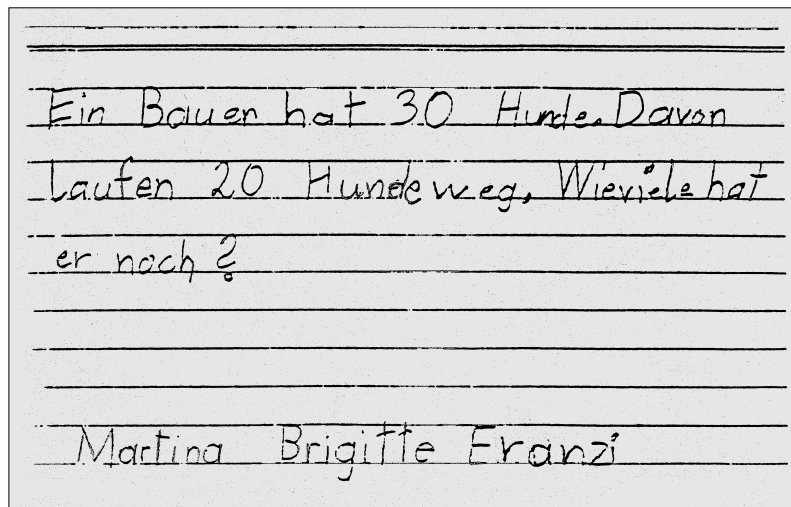


Abb. 3. Mathematik-Karteikarte, Anfang 2. Schuljahr, Klasse Heide Kaser

Nun zur Frage, ob und wie sich die genannten Veränderungen im Lernbereich Deutsch auch von anderen Wissenschaften her begründen lassen:

2. Rezeptionsästhetik: Schreibende Interaktion mit und über Literatur

Literatur als Anlaß zum Schreiben

Literatur galt nicht immer als Anlaß zu Schreibinteraktionen, aber sie wurde es im Zuge einer wissenschaftlichen Diskussion über die Unmöglichkeit, anders als interagierend mit Literatur umzugehen. Ausgangspunkt der Diskussion waren die Einsichten von Wolfgang Iser u.a. (vgl. Rainer Warning 1979) in die Produktivität des Lesens. Das Grund-Axiom der Rezeptionsästhetik lautet, daß ein literarischer Text überhaupt erst durch die Rezeption konkret wird, und zwar auf je verschiedene Weise, abhängig von der Individualität der Lesenden. Ganz neue Formen des Lesens und Schreibens wurden dadurch angeregt. Zum Beispiel wurde Abschied genommen von dem respektvoll interpretierenden Umgang mit Literatur. Die alte Frage „Was wollte der Dichter uns damit sagen?“ – wurde als nicht beantwortbar ad acta gelegt. Die neue Frage hieß: „Was wollen wir angesichts dieses Textes selber sagen?“

Die entstehende Bewegung der Schreibseminare nährte sich auch aus anderen Impulsen, z.B. der humanistischen Psychologie mit ihrer ständig wachsenden Vielfalt therapeutischer Interaktionsformen, und AutorInnen von Gundel Mattenklott (1979) bis Gerd Brenner (1990) trugen die Ideen kreativer und geselliger Textproduktion in die Schulen. Für den Lernbereich Deutsch entwickelte schon Wilhelm Gössman spezifische Vorschläge, „Sätze statt Aufsätze“ (1976) schreiben zu lassen.

Das Märchen von der Unke

Es war einmal ein kleines Kind, dem gab seine Mutter jeden Nachmittag ein Schüsselchen mit Milch und Weckbrocken, und das Kind setzte sich damit hinaus in den Hof. Wenn es aber anfang zu essen, so kam die Hausunke aus einer Mauerritze hervorgekrochen, senkte ihr Köpfchen in die Milch und aß mit. Das Kind sah ihr lange geduldig zu. Es hatte seine Freude daran, und wenn es mit seinem Schüsselchen dasaß und die Unke kam nicht gleich herbei, so rief es ihr zu:

*„Unke, Unke, komm geschwind,
Komm herbei, du kleines Ding,
Sollst dein Bröckchen haben,
An der Milch dich laben.“*

Da kam die Unke gelaufen und ließ es sich gut schmecken. Sie zeigte sich auch dankbar, denn sie brachte dem Kind aus ihrem heimlichen Schatz allerlei schöne Dinge, glänzende Steine, Perlen und goldene Spielsachen.

Die Unke trank aber nur Milch und ließ die Brocken liegen. Da nahm das Kind einmal sein Löffelchen, schlug ihr damit sanft auf den Kopf und sagte: „Ding, iß auch Brocken.“

Die Mutter, die in der Küche stand, hörte, daß das Kind mit jemand sprach, und als sie sah, daß es mit einem Löffelchen nach einer Unke schlug, so lief sie mit einem Scheit Holz heraus und tötete das gute Tier.

Von der Zeit an ging eine Veränderung mit dem Kinde vor.

Abb. 4. Brüder Grimm: „Das Märchen von der Unke“ (ohne Schluß, ein Satz hinzugefügt)

Aber während unter Philologen noch heftig um die Balance zwischen Produktion und Rezeption gerungen wurde, führten die didaktischen Realisationen mehr und mehr fort von den literarischen Texten. Sie mündeten schließlich in eine andere Bewegung: in das sog. personale Schreiben. Literatur ist hier vor allem der Anlaß zum Ausdruck eigener Gedanken und Phantasien, zur Selbstbespiegelung, wie aus Philologenfedern zu lesen ist (vgl. u.a. Kaspar Spinner 1990).

In der Grundschule ist dafür das Weiterschreiben angefangener Geschichten bezeichnend. Das Märchen von der Unke (Abb. 4) hat nur einen offenen Schluß, und schon von diesem späten Punkt des Geschehens können die Fortsetzungen in sehr verschiedene Richtungen ausschweifen. Bloße Geschichtenanfänge lassen den Gang des Geschehens gänzlich offen, und die Fortsetzungen der Kinder entwickeln sich oft genug deutlich in Richtung Krimi, Western oder Comic. Aus der Selbstbespiegelung wird hier eine Spiegelung von Medien-Stereotypen. Auch das kann äußerst fruchtbar sein, wenn die Kinder auf diese Weise Gelegenheit erhalten, das Konsumierte zu verarbeiten. Nur müßten sie sich dazu mit den Stereotypen auseinandersetzen können, statt sie nur ständig, ohne sie überhaupt zu erkennen, zu wiederholen.

Auseinandersetzung mit dem literarischen Text

Mit dem Postulat eines bewußteren Schreibens komme ich zu der von der Rezeptionsästhetik hergeleiteten Zielsetzung zurück. Das ist die schreibende Auseinandersetzung mit dem literarischen Text, die diesen nicht verläßt, sondern sich an ihm reibt. Für Kaspar Spinner ist es der Widerspruch, der zur Interaktion mit dem Text einlädt (1993, 21) und dabei Bewegungen im eigenen Kopf hervorruft. Günter Waldmann (1984, 103ff.) spricht von der Differenz zwischen dem Sinnsystem des literarischen Textes und den Sinnsystemen der Lesenden.

Ich möchte das veranschaulichen: Wenn die Sinnsysteme sich decken (Abb. 5a), d.h. wenn der Text nicht von der Gedanken-

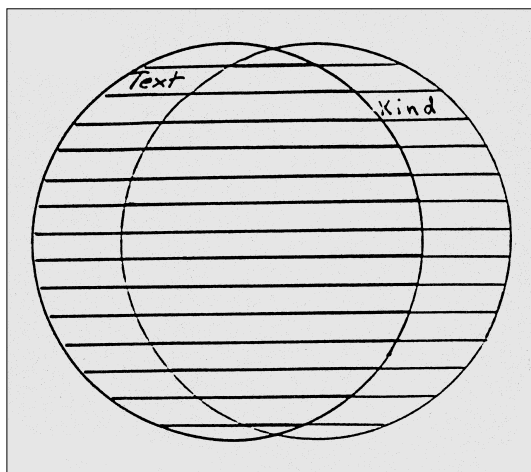


Abb. 5a)
Schema Sinnsysteme:
sich deckende Strukturen;

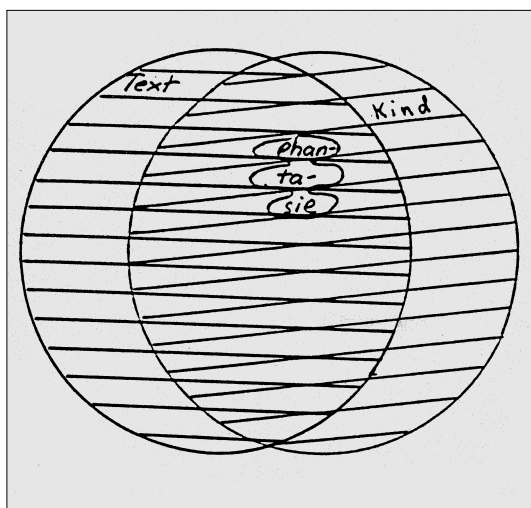


Abb. 5b)
Schema Sinnsysteme:
sich kreuzende Strukturen

und Vorstellungswelt des Kindes abweicht, wird es auf keine der beiden Welten aufmerksam. In dem Maße aber, wie die eigenen Denkstrukturen sich von denen des literarischen Textes unterscheiden (Abb. 5b), bieten die Schnittpunkte und Kontraste zwischen beiden Strukturen dem Kind Halt für neue Gedanken oder Phantasien. Das schreibende Lesen erleichtert diesen Vorgang

noch, denn die Kinder können ihren entstandenen Text dem literarischen gegenüberstellen und die Differenzen mit eigenen Augen betrachten.

Unter den Formen produktiven Lesens, die im Gefolge der Rezeptionsästhetik entwickelt wurden, verweisen insbesondere die von Ingeborg Meckling zusammengetragenen „Fragespiele zur Literatur“ (1985) nachdrücklich auf den literarischen Text zurück. Der Grundzug dieser Fragespiele ist es, literarische Texte durch Veränderungen zu erkunden. Das Märchen von der Unke möge das verdeutlichen (s. Abb. 4). Darin steht ein Satz mehr, als die Brüder Grimm einst formulierten. Vielleicht haben Sie ihn schon vorhin gefunden: „Das Kind sah ihr lange geduldig zu.“ Das Produktive des Lesens besteht darin, das Unpassende, sozusagen „Un-Grimm’sche“ des Satzes zu erklären. (Die ausschmückende Beschreibung eines Momentzustands durchbricht die Darstellung immer wiederkehrender Vorgänge.) Schreiben des Lesen oder gar Schreibinteraktion ist das allerdings noch nicht, denn die „eingeschmuggelten“ Sätze sind ein vorgegebenes didaktisches Arrangement, und die Antwort kann auch mündlich erfolgen.

Es kann daraus aber eine Interaktionsform werden, wenn nun die Kinder ihrerseits in einem Text einen Satz verstecken, den betreffenden Absatz so verändert aufschreiben und einer anderen Gruppe zum Raten geben. Das Vergnügen und Interesse am literarischen Text ist nach den Erfahrungen der Lehrerinnen, die das erprobten, ungleich größer und dauerhafter. Woran liegt das? Zum ersten daran, daß die Kinder sich nicht redend, sondern schreibend mit dem literarischen Text auseinandersetzen, d.h. außer dem Kopf bekommen die Hände zu tun, und es entsteht etwas Sichtbares vor ihren Augen. Zum zweiten nähern die Kinder sich dem Ziel nicht indirekt, indem sie erklären, warum ein gefundener Satz nicht zum Text paßt, sondern sie gehen es direkt an, indem sie einen Satz in den Text so einfügen, daß er möglichst gut in diesen hineinpaßt. Dabei arbeiten sie sich, selbst analog produzierend, weit intensiver in die spezifische Stilistik des Textes ein.

Der literarische Text als Interaktionsmedium

Schon bei der beschriebenen Form produktiver Textrezeption wurde der literarische Text durch die verändernde Arbeit an ihm zum Interaktionsmedium zwischen schreibenden Kindern. Er wird das in verstärktem Maße, wenn die Kinder sich in eine Person, die im Text vorkommt, hineinversetzen und sie – schreibend – zu Wort kommen lassen. Interaktionsmedium ist in diesem Fall ein Gestaltungsmittel des Textes, die Figurenkonstellation, in dem vorliegenden Beispiel die Dreiheit Kind-Unke-Mutter.

Damit ergibt sich zugleich eine Möglichkeit, die bekannteste Form produktiven Lesens, das Füllen von „Leerstellen“ (vgl. Iser a.a.O.), für die Schreibinteraktion zu nutzen. „Leerstellen“ sind sozusagen die „Zündfunken“ für die Phantasie der Lesenden genau an jenen Textstellen, die Bedeutsames verschweigen. In dem vorliegenden Beispiel ist das besonders die Stelle, an der nicht gesagt wird, was die Mutter so aufbringt, daß sie nach dem Holz-scheit greift.

Ihre Vorstellungen davon können die Kinder z.B. als Selbstgespräch der Mutter, neben den Text geschrieben, in diese Leerstelle einfließen lassen. Gegenüber dem Weiterschreiben sind hier der Phantasie Grenzen gesetzt, denn das Selbstgespräch kann das Geschehen nicht verändern, sondern nur sozusagen „von innen“, von der Mutter her, ausleuchten. Gerade diese Umgrenzung erzeugt Reibung, fordert eine Auseinandersetzung mit der Handlung der Märchenfigur.

Zu einer schreibenden Interaktion nicht nur mit dem Text, sondern auch miteinander gelangen die Kinder, wenn sie partnerweise zwei der Figuren ins Gespräch kommen lassen, z.B. in derselben Phase des Geschehens die Mutter mit dem Kind (*Abb. 6*). In diesem Fall findet die Auseinandersetzung nicht im Kopf eines Kindes, sondern zwischen zwei Kindern statt.

Einer voreiligen Verurteilung der Mutter kann ein Schreibdialog zwischen dem Kind und der Unke entgegenwirken (*Abb. 7*).

Den Kindern der Klasse von Claudia Plankenauer fiel dann auf, daß ja schon das Kind „mit der Unke getschentscht“ hatte (ein Kärntner Ausdruck für Mütterschelte).

Abb. 6.
Dialog
Mutter-Kind,
4. Schuljahr,
Klasse
Claudia
Plankenauer

Mutter:	„Was ist das für ein ehliges Ding?“
Kind:	„Das ist eine Unke und kein ehliges Ding.“
Mutter:	„Ich hasse Unken über alles.“
Kind:	„Warum hasst du Unken?“
Mutter:	„Weil sie so gruslich und glitschig sind.“
Kind:	„Ich finde Unken lieb.“
Mutter:	„Lieb? Ich töte die Unke jetzt.“
Kind:	„Nein, nicht!“

Abb. 7.
Dialog
Kind-Unke,
4. Schuljahr,
Klasse
Claudia
Plankenauer

Unke: Diese Klumpen kann ich nicht zerbeißen und außerdem ist da Mehl drin, Quack!

Kind: Ich muß die ja auch zerbeißen, und außerdem ist Mehl sehr gesund!

Unke: Wenn ich dieses Mehl nur riechen muß ich schon niessen und so muss ich gesund sein. Kaackchi!

Kind: Das ist doch nur eine Ausrede ich rieche ja auch nicht. Und außerdem bist du gar nicht so schlau, du die Bröcken nicht mehr zerbeißen kannst!.

Sich vom Ende eines Textes schreibend an den Anfang vorzuarbeiten, hilft, den Aufbau der Handlung zu ergründen. Zum Beispiel würde ich den Kindern das Märchen einmal nur von dem vorletzten Absatz an geben (Abb. 8) und ihnen vorschla-

gen, es von da an rückwärts bis zum Anfang und zur Überschrift zu schreiben. Im Unterschied zum Weiterschreiben führt das Rückwärtsschreiben nicht vom Text fort, sondern in seine verschiedenen Konstruktionsmöglichkeiten hinein.

Die Mutter, die in der Küche stand, hörte daß das Kind mit jemand sprach, und als sie sah, daß es mit seinem Löffelchen nach einer Unke schlug, so lief sie mit einem Scheit Holz heraus und tötete das gute Tier.

Von der Zeit an ging eine Veränderung mit dem Kinde vor. Es war, solange die Unke mit ihm gegessen hatte, groß und stark geworden, jetzt aber verlor es seine schönen roten Backen und magerte ab. Nicht lange, so fing in der Nacht der Totenvogel an zu schreien und das Rotkehlchen sammelte Zweiglein und Blätter zu einem Totenkranz, und bald hernach lag das Kind auf der Bahre.

Abb. 8. Schlußabsatz des „Märchens von der Unke“

Durch solche Vorhaben erwerben die Kinder zugleich das Handwerkszeug für eigene Textproduktionen. Das Schreiben aus der persönlichen Empfindung und Betroffenheit heraus (vgl. Meckling 1986) soll damit nicht abgeschafft, sondern bereichert werden: Im Schutz der Auseinandersetzung mit literarischen Figuren und fiktiven Geschehnissen kommen die Kinder oft besser an das heran, was sie betroffen macht – eben weil sie es nicht direkt zur Sprache bringen müssen – und können sich darum authentischer ausdrücken. Als Beispiel eine schon im 2. Schuljahr mögliche Form produktiven Umgangs mit Lyrik: das analoge Schreiben von Gedichten mit freier Versform nach den erkannten inhaltlichen und sprachlichen Strukturen). Hier können z.B. verdeckt Außenseitergefühle zur Sprache kommen (Abb. 9).

Die Schreibinteraktion mit Literatur kann schon in den ersten Schulmonaten beginnen. Dazu zwei Seiten aus einem selbstgemachten Buch (Abb. 10). Jedes Kind formulierte und illustrierte

so wie der

im lärm von
drei dutzend spatzen
ein einziger buchfink

daß der sich
nicht schämt

Werner Dürssen

Im Glanze
der
100 Linsen jeans,
eine einzige
Benetton jeans,
darß die nicht
auswaschen
will?



Eine Versammlung
von 10 Shaker

Jeder macht einen Superoly
nur einer davon kann gar nichts
was macht er nur?
Er geht heim.

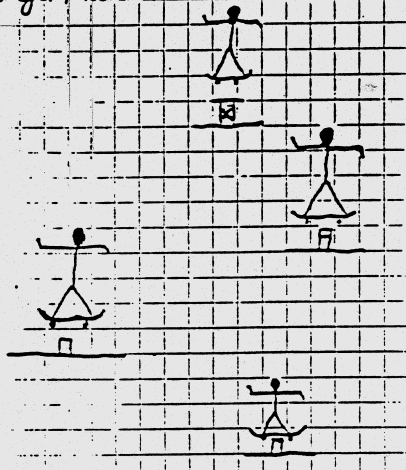


Abb. 9. Analoges Schreiben zu Gedichten, 3. Schuljahr, Klasse
Gabriele Rubinig

einen ihm wichtigen Satz zu dem gerade gehörten und besprochenen Märchen „Hänsel und Gretel“. Gemeinsame Arbeit war dann das Reihumlesen und Ordnen der Blätter. Müßig zu sagen, daß solche Bücher in den Anfangsklassen beliebtester Lesestoff sind. Alle Teilgebiete des Sprachlernens werden durch das Büchermachen verbunden, und entsprechend lernintensiv sind diese Vorhaben.



Abb. 10. „Hänsel und Gretel“,
3. Monat,
1. Schuljahr,
Klasse
Lilo Pfeistlinger

Die Frage ist aber, und mit ihr sind Sie vielleicht schon eine Weile beschäftigt, wie kann bei so viel Integration und Interaktion noch der Lernerfolg des einzelnen Kindes festgestellt werden? Dazu das nächste Kapitel.

3. Erkenntnistheorie: Selbsteinschätzung im Kreis der Schreibenden

Probleme der Beurteilung von Kindertexten

Kinder wie Studierende wollen beim produktiven Umgang mit Literatur immer zuerst einmal wissen: Wie gut ist mir das gelungen? Es bei allgemeiner erfreuter Zustimmung zu belassen, hilft nicht, die klamme Behutsamkeit zu vertreiben, die sich einstellt, wenn die Lernenden es riskieren, eigene Arbeiten den Ohren und Augen der Gruppe auszusetzen. Da sind klare Aussagen besser.

Die Auslesefunktion der Grundschule im hierarchischen Schulsystem erfordert zudem Zeugnisse. Der Zustand ist zu kritisieren, aber nicht zu verleugnen, solange er besteht. Und solange es die Zeugnisse gibt, haben die Kinder einen Anspruch auf Rückmeldung, ob sie mit ihren jüngsten Bemühungen einer guten Beurteilung am Ende des Schuljahres nähergekommen sind. Nun ist es aber ein Unterschied, was bewertet wird: die im Schuljahr abgelieferten Produkte oder die durchlaufenen Prozesse und erworbenen Fähigkeiten. Im ersteren Fall wird der einzelne Klassenaufsatz nach einer am Klassendurchschnitt orientierten Norm beurteilt, die Noten werden wie Sparbucheinträge gesammelt und am Jahresende zu einem Zeugnis verrechnet. Im zweiten Fall wird das Kind jeweils über seinen Lernfortschritt informiert und vor allem darin beraten, welches nun seine nächsten Lernschritte in Richtung auf das angestrebte Ziel sein können.

Verbalbeurteilungen sind ein Weg, von der statischen und statistischen (heimlich noch immer an der Gauss'schen Kurve orientierten) Beurteilung zu einer dynamischen, an der Entwicklung des einzelnen Kindes orientierten Beurteilung zu gelangen. Doch auch die dynamische Beurteilung wird dem Kind nur in dem Maße verständlich und für das Kind hilfreich, wie es die darin verwendeten Kriterien kennt, wie sie ihm also beim Schreiben gegenwärtig sind und danach, wenn es seinen Text durchliest. Das heißt letztlich, daß die Beurteilung von der

Selbsteinschätzung der Kinder mitgetragen werden muß, wenn sie pädagogisch wirksam sein soll. Mit Kategorien der systemischen Erkenntnistheorie läßt sich dieser Zusammenhang genauer erfassen:

Selbstreferentialität und Selbsteinschätzung

Eine Grundannahme der Biologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela (1992) ist die der Autopoiesie lebender Systeme. Sie besagt, daß von der einzelnen Zelle bis zum komplexen Organismus jedes lebende System insofern autonom ist, als es seine internen Zustände selbst organisiert. Es ist einerseits materiell und energetisch offen gegenüber seiner Umgebung, dem Milieu, indem es die Stoffe und Energien, die es zu seiner Selbsterhaltung braucht, aus ihm aufnimmt. Es ist aber andererseits operational geschlossen hinsichtlich der Art und Weise, wie es sich damit selbst erhält. Veränderungen des Milieus wirken auf das autopoietische System nicht so ein, daß sie in ihm per Input eine genau bestimmte Veränderung bewirken, deren Output dann eine dementsprechende Neuanpassung an das veränderte Milieu ist. Vielmehr bestimmt das lebende System selbst, auf welche veränderten Einwirkungen es überhaupt reagiert und mit welchen Veränderungen seiner Zustände.

Um überleben zu können, muß es zwar seine Veränderungen an die des Milieus koppeln, aber die Koppelung ist selektiv mit vielen Freiheitsgraden, wie umgekehrt auch das Milieu auf die Veränderungen des Systems freizügig selektiv mit Veränderungen reagiert. So erklärt sich die außerordentliche Vielfalt der Arten in einer außerordentlichen Vielfalt des Milieus. Maturana und Varela bezeichnen diese selektive Wechselseitigkeit als „strukturelle Koppelung“.

Auch das Lernen betrachten sie als eine Form struktureller Koppelung, und zwar zwischen dem menschlichen Nervensystem und den Impulsen, die es aus dem umgebenden Milieu des menschlichen Körpers und seiner Sinnesorgane empfängt. Was

die Sinnesorgane melden, wird nicht als Stimulus empfangen und beantwortet, schon gar nicht widerspiegelnd repräsentiert, sondern ist höchstens – oft genug auch nicht – Auslöser interner Strukturveränderungen innerhalb des operational geschlossenen Nervensystems. Dieses nutzt eine reduzierte Menge von Wahrnehmungen und kann damit gleichwohl komplexe, unendlich erweiterbare kognitive Strukturen aufbauen.

Gerhard Roth (1987), Maturanas Gedanken weiterführend, erklärt das damit, daß das kognitive System sich nicht physikalisch-chemisch selbst erhalten muß. Es ist nicht an begrenzte materielle und energetische Zufuhren aus dem Milieu gebunden und kann sich darum beliebig ausdehnen (282). Es arbeitet selbstreferentiell, d.h. es prüft fortwährend jedes neu gebildete Strukturelement, sei es eine Ahnung, ein Begriff, eine Vorstellung, auf seine Konsistenz: zum einen durch Aufsuchen analoger neugebildeter Strukturen, zum anderen durch den Vergleich mit schon aufgebauten, im Gedächtnis gespeicherten Strukturen. Dabei bildet es seine Strukturen unablässig ineinander ab und schafft so eine vieldimensionale innere Welt (251) von großer Selbstähnlichkeit und Konstanz. Das zeigt sich z.B. in der Fähigkeit des Erinnerns: Wir erkennen ein Gesicht wieder, das wir einmal lächelnd in der Sonne sahen, auch wenn es uns inzwischen zornig aus dem Schatten anblickt, weil im Unterschied zu dem gewandelten Erscheinungsbild die kognitive Struktur, die wir von den damals selektierten Wahrnehmungen gebildet haben, die gleiche geblieben ist und auf internen geebneten Bahnen in Sekundenbruchteilen aktiviert wird.

Für das Wiedererkennen von Wörtern beim schnellen stillen Lesen haben ForscherInnen von Friedrich Kainz (1956) bis Eleanor Gibson und Harry Levin (1980) ganz ähnliche Mechanismen beschrieben: Das Auge selbst springt schon selektierend von Merkmal zu Merkmal, so wie sie den internen Strukturen zum Wiedererkennen gereichen, und läßt dabei eine Menge Buchstaben, ja ganze Wortteile aus. Das kognitive System wählt dann aus dem Wahrgenommenen noch einmal die Hinweise aus, die genügen, um die Leseerwartung, wie der Satz wohl weiterge-

hen werde, zu bestätigen. Forschungen im Bereich der Textrezeption konstatieren dieselbe selektive Aufmerksamkeit (z.B. Heiner Willenberg u.a. 1987).

Wir können darum wohl davon ausgehen, daß Kinder auch den Text, den sie selbst geschrieben haben, selektiv lesen, vornehmlich nach den Mustern der Gedanken, Vorstellungen und Empfindungen, die der Anlaß zum Schreiben waren. Dies wäre ein plausibler Grund, warum sie – zum Befremden der Lehrerin – manche Mängel, die ihr ins Auge springen, überhaupt nicht sehen. Wenn ein Kind lernen soll, seine Schreibstrategien zu erweitern und zu verfeinern, kann es das folglich am besten durch Vergleich jener inneren Muster mit der sprachlichen Form, die es ihnen gegeben hat. Das heißt es braucht Gelegenheit, sich auf das zu besinnen, was es jeweils ausdrücken wollte, und wie es dazu kam, es mit eben dieser Formulierung zu tun. Das Modell der Selbstreferentialität macht verständlich, wie bei einer solchen Selbstbesinnung ständig Bedeutungs- und Sprachebene erneut in Beziehung gebracht, ineinander abgebildet werden, sich für neue Worteinfälle öffnen und konsistenter strukturiert werden.

Was aber verschafft dem Kind Gelegenheit zu solchen Umstrukturierungen? Frühere Erkenntnistheorien verwiesen auf das adäquate Lernangebot: Jean Piaget (1971) löste mit gezielten Aufgabenstellungen bei einzelnen Kindern diesen kognitiven Prozeß aus: die Assimilation einzuordnender Erfahrungen an die aufgebauten psychischen Strukturen und die Akkomodation der psychischen Strukturen an nicht Erfahrungen, die nicht eingeordnet werden können. Bei Lew S. Wygotski (1974) bewirkte die Zusammenarbeit des Lehrers mit dem Kind in der – vom Lehrer erkannten – Zone der nächsten Entwicklung die Umstrukturierung der kindlichen Begriffssysteme. Hauptgegenstand der Aneignungstheorie wurde in der Folge die Frage nach der dafür richtigen Didaktik.

Betrachtet man dagegen das kognitive System des Kindes als selbstreferentiell, so kann man an lineare, ungebrochene Einwirkungsmöglichkeiten auf sein Lernen nicht mehr glauben (praxis-

erfahrene Lehrerinnen tun das ohnehin nicht). Die Beziehung zwischen Kind und Lehr-Lern-Gruppe wäre aus systemischer Sicht eher als strukturelle Koppelung zu verstehen, die dem Kind Selektionen und Freiheitsgrade beim Ausbau seiner kognitiven Strukturen einräumt. Das Lernen wird generell als Interaktion auffaßbar, in der Kind und Lehr-Lern-Gruppe sich wechselseitig beeinflussen und die Verantwortung für den Lernerfolg teilen.

In den erwähnten Schreibkonferenzen ist dafür ein treffendes Beispiel zu finden: die Fragen der Mitarbeiterkinder zu unverständlichen Stellen: „Wie hast du denn das gemeint?“ Das ist eine Anregung zu der besagten Selbstbesinnung. Die Antwort bringt oft eine Formulierung, die das Gemeinte treffender ausdrückt, und löst die frohe Reaktion des Mitarbeiterkindes aus: „Dann schreib es doch so auf!“ Das ist ein Vorschlag zur Umstrukturierung des Textes und zugleich der Bedeutungs- und Sprachebenen, die an dem Text mitwirkten.

Schreibinteraktion zur Unterstützung der Selbsteinschätzung

Unter der Annahme der Selbstreferentialität des kognitiven Systems als Lernmodell stelle ich abschließend Formen der Schreibinteraktion vor, die noch nicht erprobt sind, von denen ich aber erwarte, daß sie den Kindern die Selbsteinschätzung ihres Textes im Kreis der Schreibenden erleichtern.

Als Ausgangs-Beispiel der Anfang eines korrigierten Kinder-aufsatzes (*Abb. 11*). Daß die Lehrerin dem Kind in einem ganzen Satz mitteilt, was sie an dem Text kritisiert, ist sicher besser, als wenn sie ein bloßes W (Wiederholung) an den Rand setzen würde. Aber sie gibt dem Kind damit nur Hinweise aus ihrer Sicht des Textes, die eine selektive ist wie die des Kindes. Aus meiner – ebenfalls selektiven – Sicht beschreibt das doppelte „ganz langsam“ und „sauste“ eindringlich die Situation des Kindes auf der Piste und macht erst verständlich, warum es schließlich davonzischen muß. Doch das Kind befolgt den Hinweis der Leh-

rerin (Abb. 12). Es zerstört damit für mein Empfinden die innere Logik seines Textes. Darum meine ich, daß Fragen ihm mehr geholfen hätten, z.B. die Frage: „Wofür sind dir die Wörter wichtig, die du öfter gebraucht hast?“

Glück gehabt! einmal

Als ich erst mit meinem Papa Schifahren ging, war ich ^{schon} 7 Jahre alt. Ich fuhr gewöhnlich mit dem ^{„B“} Babyliß zur Station. Als ich bei der Station ankam, fuhr ich ganz langsam los. Da ich ganz langsam fuhr, sausten neben mir etliche Leute vorbei. Auf einmal sauste neben mir eine 6-jährige vorbei. Da drückte ich auf's Gas und zischte davon. Es war mein voller Stolz sie zu überholen. Und da geschah es... (Weiter kann ich nicht erzählen, denn ich war für ungefähr 10 Min. beraubt los).

① Du verwendest im folgenden Satz immer einen Teil des vorherigen, das ist holperig!

Abb. 11.
Textanfang +
Korrektur
„Glück
gehabt!“

Als ich nieder einmal mit meinem Papa Schifahren, ging war ich 7 Jahre alt. Wie gewöhnlich fuhr ich mit dem Babyliß zur Station. Als ich oben ankam, fuhr ich langsam los. Neben mir rauten sehr viele Leute vorbei. Auf einmal wedelte ein jüngeres Kind an mir vorbei. Da wurde ich schneller und schneller, denn es war mein voller Stolz sie zu überholen. Und da geschah es... (Weiter kann ich nicht erzählen, denn ich war für kurze Zeit beraubt los).

Abb. 12.
Korrigierte
Fassung
„Glück gehabt“

Die Fragehaltung hilft auch der Lehrerin und den beratenden Kindern: Sie befreit sie von dem Zwang, alles, was ihnen am Text auffällt, sofort zu loben oder zu verbessern, es also an einer abstrakten Norm zu messen statt an der Schreibabsicht des Kindes. Dies ist in der Tat derzeit der übliche Stil. Er ist der Norm des „lebendigen Schreibens“ verpflichtet. Dazu muß man anschauliche Ausdrücke benutzen, bildhafte Vergleiche, Personennamen, direkte Reden, Rufe, Fragen, Gefühlsbeschreibungen. Auch ein Höhepunkt mit kumulierender Spannung ist erwünscht. Wiederholungen sind verboten.

Einen Anstoß zum Umdenken gibt hier Mechthild Dehn (1991) mit ihrer Frage, ob wir diesen Schulstil eigentlich noch wollen, oder milder: ob wir nur diesen Schulstil wollen. Ihr Vorschlag zur Befreiung aus normativer Enge ist, sich einmal aufzuschreiben, was Kindertexte mit ihren sprachlichen Mitteln tatsächlich an Assoziationen auslösen. In solchen Verstehensakten werden rigide einlinige Koppelungen von sprachlichen Mitteln und Wirkungen aufgehoben, z.B. diejenige, daß Wiederholungen immer steif wirken und abwechslungsreiche Verben immer lebendig. (In Klammern bemerkt: Ein Text, der das gleichmäßige Gehen durch eine Ausstellung mit den Verben... wir schritten ...begaben uns... eilten...schlenderten...bummelten...wandelten u.ä. anreichert, ist nicht lebendig, sondern lächerlich.)

Was nun für die Lehrerin ein einmaliger Denkanstoß ist, kann für die Kinder wöchentliche Praxis werden: Ein Kind gibt seinen Text in die Gruppe, die anderen besprechen ihn nicht gleich, sondern schreiben auf schmale Satzstreifen ihre Einfälle zum Text und legen bzw. kleben sie dazu. Mit den so gesammelten Einsichten in die Wirkungen, die es erzielt hat, gewinnt das Autorenkind neue Freiheitsgrade im Spiel mit seinen sprachlichen Mitteln, die es nutzen kann, um noch unmittelbarer auszudrücken, was es vermitteln will.

Und die Schreibinteraktion kann weiter ausholen: In dem Beispieltexthat die Lehrerin eine spezifische Gestaltungsform gefunden, nämlich die, im folgenden Satz immer einen Teil des

vorherigen zu verwenden. Statt sie gleich zu korrigieren, könnten die Kinder in der Gruppe erst einmal ihre Wirkung erkunden, z.B. indem sie den ganzen Text nach dieser Bauform durchspielen (Abb. 13). Dabei entstehen neue Handlungsverknüpfungen, die das Autorenkind als Anregung aufgreifen kann, wenn sie seiner Schreibabsicht entsprechen. Queneaus berühmter „Autobus S“ (1992) zeigt, daß auch Schriftsteller Spaß an solchen Stilübungen haben. Daß Kinder ihn haben, belegen schon die Kinderreime.

*Als ich wieder einmal mit meinem Papa schifahren
ging, war ich 7 Jahre alt.
Weil ich erst 7 Jahre alt war, fuhr ich wie gewöhnlich
mit dem Babylift zur Station.
Als ich bei der Station angekommen war, fuhr ich ganz
langsam los.
Da ich ganz langsam fuhr, sausten neben mir etliche
Leute vorbei.
Zwischen den Leuten, die an mir vorbeisausten, sah ich
auf einmal eine 6-jährige.
Als die 6-jährige auch an mir vorbeisauste, gab ich Gas
und zischte davon.
Ich zischte davon, weil es mein voller Ehrgeiz war, sie
zu überholen.
Aber als ich sie gerade überholte, geschah es ...*

Abb. 13. Stilübung 1 zu „Glück gehabt“

Die Spiele mit den Satzkonstruktionen und Formulierungen korrigieren den Kindertext nicht, sondern loten seine Möglichkeiten aus. Im vorliegenden Text gibt auch das Gestaltungsmittel, das sich meiner selektiven Wahrnehmung aufdrängte, dazu Anlaß: die Eindringlichkeit, die durch Wortwiederholungen erreicht wird. Sie läßt sich noch sehr verstärken (Abb. 14). Doch auch an Textstellen, die dem Kind sichtlich Schwierigkeiten bereiten, wie hier der erste Satz „Als ich erneut mit meinem Papa

einmal schifahren ging...“, können gemeinsam gesammelte Formulierungen die Korrektur ersetzen (Abb. 15). Da einer Gruppe meistens mehr einfällt als dem einzelnen Kind, erweitern sich so seine Wahlmöglichkeiten.

... Als ich bei der Station angekommen war, fuhr ich ganz langsam los. Da ich wirklich ganz, ganz langsam fuhr, sausten an mir etliche Leute vorbei. Auf einmal sauste sogar noch eine 6-jährige an mir vorbei, sogar die! Auch an mir vorbei ! An mir ! Das war zuviel ...

Abb. 14. Stilübung 2 zu „Glück gehabt“

*Als ich einmal wieder..
Als ich wieder mal..
Einmal, als ich mit meinem Papa wieder..
Als ich endlich wieder mal..
Eines Tages, als ich mal wieder..
Als ich 7 Jahre alt war, ging ich mit meinem Papa öfter schifahren. Einmal..
Mit meinem Papa gehe ich öfter schifahren. Einmal als ich 7 Jahre als war..*

Abb. 15. Stilübung 3 zu „Glück gehabt“

Unbelastet von direktem Bewertungsdruck, gelangt das Kind im Kreis der Schreibenden zu einer detaillierten Selbsteinschätzung, wenn es seinen Text als eine Variante unter anderen betrachtet und auch so beschreibt. Die Schreibgruppe bekommt Werkstattcharakter: Wichtiger als die Qualität der einzelnen Produktionen wird die Vielfalt der entstandenen Varianten. Sie zeigt jedem Kind den Spielraum für weitere eigene Schreibversuche an. Seine Selbsteinschätzung des verfaßten Textes sagt nur etwas über die Merkmale seiner diesmal gewählten Gestal-

tungsform aus, nichts über seine künftige Gestaltungsfähigkeit. Die kann mit jeder Schreibinteraktion in dem Maße wachsen, wie das Kind sich mitformulierend auf die Texte anderer Kinder einläßt, auch auf solche, die ganz anders angelegt sind. So lernt es zu den eigenen Schreibstrategien mehr und mehr Alternativen kennen.

Die Lehrerin muß gleichwohl ihrer Beurteilungspflicht nachkommen, aber sie kann sich dabei auf die Selbsteinschätzungen der Kinder beziehen. Im Rahmen der Schreibkonferenzen z.B. hat sich bewährt, daß statt der Klassenarbeiten jedes Kind am Ende des Schuljahres drei seiner in der Schule verfaßten Texte als Leistungsbelege vorschlägt, die es für besonders gelungen hält. Diesen Texten kann nun, so mein Vorschlag, das Kind mit Unterstützung der Schreibgruppe eine Begründung seiner Wahl beifügen.

Als Handlungswissenschaft muß die Pädagogik normative Setzungen vornehmen, um überhaupt handlungsfähig zu sein (vgl. Jürgen Oelkers 1987, 35). Ich habe das mit dem vorgestellten Konzept getan und möchte zum Schluß noch einmal auf die Relativität der Setzungen verweisen. Auch wenn sich die Verfahren in den Untersuchungen bewähren, z.B. bei besonders großen Unterschieden in der sprachlichen Entwicklung der Kinder, und auch wenn sich die positiven Kärntner Erfahrungen wiederholen, bleiben die Forschungsergebnisse doch für die weitere pädagogische Praxis Hypothesen, die jeweils neu überprüft werden müssen. Es gibt keine lineare Kausalität zwischen einer didaktischen Anregung und dem Lernprozeß der Kinder, sagt die systemische Erkenntnistheorie, und sei es eine noch so gut erprobte Schreibinteraktion.

Mit einem Rückblick auf die dennoch sehr viel mangelhaftere Situation individuellen Schreibens, der ich nun einmal wieder für ein kleines Weilchen entronnen bin, möchte ich mit Jean Cocteau (1988, 86) schließen:

„Sein Schreibwerk macht man entweder allzu tüftlig oder nicht genügend sorgsam. Selten gelangt man zu dem, was sich zwischen beiden hält und mit Grazie hinkt.“

Literatur

- Balhorn, Heiko:* Rechtschreiblernen als Regelbildung. In: Diskussion Deutsch H. 74/1983, 14. Jg., 581-595.
- Bergk, Marion:* Leselernprozeß und Erstlesewerke. Bochum: Kamp 1980.
- Bergk, Marion:* Rechtschreiblernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. Frankfurt/M.: Diesterweg 1996, 5. Aufl. (1987)
- Brenner, Gerd:* Kreatives Schreiben. Frankfurt/M.: Cornelsen/Scriptor 1990.
- Breuninger, Helga u. Betz, Dieter:* Jedes Kind kann schreiben lernen. Weinheim: Beltz 1982.
- Cocteau, Jean:* Die Schwierigkeit zu sein. Frankfurt/M.: Fischer 1988 (1947).
- Dehn, Mechthild:* Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen – und die Folgen für den Unterricht. In: Der Deutschunterricht (34. Jg.) H. 3/1991, 37-51.
- Gibson, Eleanor u. Levin, Harry:* Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.
- Giesecke, Hermann:* Das Ende der Erziehung. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1993 (1985).
- Graves, Donald:* Kinder als Autoren: Die Schreibkonferenz. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude 1986, 135-157.
- Jörg, Hans u. Treitz, Peter:* Wir drucken unsere Fibel selbst – Natürliches Lesen- und Schreibenlernen mit Hilfe der Schuldruckerei. In: Bergk, Marion u. Meiers, Kurt (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibeltrott. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985, 71-92.
- Mattenklott, Gundel:* Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Stuttgart: Metzler 1979.
- Maturana, Humberto R. u. Varela, Francisco J.:* Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 4. Aufl. München: Goldmann 1992.
- Meckling, Ingeborg:* Zu den Skrupeln, in der Schule auch Persönliches zu äußern, und zu der Notwendigkeit, diese Skrupel zu überwinden. In: Westermanns Päd. Beitr. 2/1986, 6-8.
- Meckling, Ingeborg:* Fragespiele mit Literatur. Frankfurt/M.: Diesterweg 1985.
- Oelkers, Jürgen:* Die Wiederkehr der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 1/1987, 33. Jg., 20-40.
- Piaget, Jean:* Psychologie der Intelligenz. Olten: Walter 1971.

- Queneau, Raymond*: Stilübungen. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992.
- Reichen, Jürgen*: Lesen durch Schreiben. Zürich: Sabe 1982.
- Roth, Gerhard*: Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987, 229-255.
- Scheerer-Neumann, Gerheid; Kretschmann, Rudolf u. Brügelmann, Hans*: Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude 1986, 55-96.
- Spinner, Kaspar*: Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119 (20. Jg.) 1993, 17-23.
- Spinner, Kaspar*: Kann literarische Bildung zu gesellschaftlicher Verantwortung befähigen? Intimisierung des Deutschunterrichts. In: Hoppe, Almut u. Wolff, Jürgen (Hrsg.): Germanistentag 1989. Deutschunterricht und Lebenswelt. Stuttgart 1990, 486-493.
- Spitta, Gudrun*: Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten. Frankfurt/M.: Cornelsen & Scriptor 1992.
- Valtin, Renate u. Naegele, Ingrid*: „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Arbeitskreis Grungschule: Frankfurt/M. 1986, Bd. 67/68
- Waldmann, Günter*: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I. Paderborn: Schöningh 1984, 99-141.
- Warning, Rainer* (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. 2. Aufl. München: W. Fink 1979.
- Weigl, Egon*: Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Eichler, Wolfgang u. Hofer, Adolf: Spracherwerb und linguistische Theorien. München: Piper 1974, 94-173.
- Willenberg, Heiner u.a.*: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt/M.: Diesterweg 1987.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch*: Denken und Sprechen. Nördlingen: S. Fischer 1974.

Marion Bergk

1938 in Hamburg geboren.

Abitur, 1. und 2. Lehrerprüfung sowie Sonderschullehrerprüfung in Hamburg.

13 Jahre Unterricht an Grund-, Haupt-, Real- und Lernbehindertenschulen in Hamburg und Kärnten.

Dr. phil. in Bremen.

4 Jahre Wissenschaftliche Mitarbeiterin in Osnabrück im Bereich Deutsch/Primarstufe.

9 Jahre Universitätsassistentin in Klagenfurt im Bereich Schulpädagogik.

Seit 1992 Lehrstuhl für Grundschulpädagogik, Lernbereich Deutsch, an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Ausgewählte Veröffentlichungen

Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1996.

Texte schreiben - frei und gebunden. In: Haarmann, D. und Kalb, P. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1 und 2. Weinheim: Beltz, 1992. S. 119-131.

Stufen der Veränderung. Bericht aus einer Lehrerinnengruppe in Österreich. In: Die Grundschulzeitschrift, 7. Jg., H. 65, 1993. S. 30-43.

Schreibinteraktion, Verändertes Sprachlernen in der Grundschule. In: Balhorn, H. und Brügelmann, H. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. 6. Jahrbuch Lesen und Schreiben. Bottighofen: Libelle, 1994, S. 322-339.

Selbstverantwortliches Schreiben mit dem Wörterbuch. In: Naegele, I. und Valtin, R. (hrsg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. 3. völlig neu bearb. Aufl. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1994. S. 72-77.

Gedichten schreibend auf die Spur kommen. In: Offener Sprachunterricht in der Grundschule. Sonderheft Deutsch der Grundschulzeitschrift. Velber: Friedrich, 1994. S. 76-77.

Kein Platz für weinende Jungen und zornige Mädchen? – Schulleiter und Lehrerin – „Alle auf einen“: Zirkuläre Aktionen und verborgene Gefühle – Die Schwierigkeit, mit sich selbst als Lehrer/in gut auszukommen – Zuneigung und Abneigung zwischen Mädchen und Jungen. In: Menschik, Jutta u.a.: Beziehungsprobleme im Schulalltag. Stuttgart: Klett 1994, S. 43-55, 78.87, 100-105, 136-147, 163-168.

Vom Fragen zum Fragenlassen. In: Die Grundschulzeitschrift, 9. Jg., H. 81, 1995, S. 18-20.

Richtig schreiben. Textverfassen und Rechtschreibernkundungen. In: Die Grundschulzeitschrift, 9. Jg., H. 89, 1995. S. 6-13.

Eigene Wege zu den Fällen. In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 93, 1996. S. 44-46.

Rechtschreiben lernen nach der Reform. In: Grundschulunterricht, 44 Jg., H. 6, 1997. S. 2-6.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

- 1 *Volker Gerhardt*: **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**
- 2 *Hasso Hofmann*: **Die versprochene Menschenwürde**
- 3 *Heinrich August Winkler*: **Von Weimar zu Hitler**
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie
- 4 *Michael Borgolte*: **„Totale Geschichte“ des Mittelalters?**
Das Beispiel der Stiftungen
- 5 *Wilfried Nippel*: **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**
- 6 *Heinz Schilling*: **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**
- 7 *Hartmut Harnisch*: **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**
- 8 *Fritz Jost*: **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**
- 9 *Erwin J. Haeberle*: **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**
- 10 *Herbert Schnädelbach*: **Hegels Lehre von der Wahrheit**
- 11 *Felix Herzog*: **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**
- 12 *Hans-Peter Müller*: **Soziale Differenzierung und Individualität**
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose
- 13 *Thomas Raiser*: **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**
- 14 *Ludolf Herbst*: **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik
- 15 *Gert-Joachim Glaeßner*: **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**
- 16 *Arndt Sorge*: **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**

- 17 *Achim Leube: Semnonen, Burgunden, Alamannen*
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte
- 18 *Klaus-Peter Johne: Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat*
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung
- 19 *Volker Gerhardt: Die Politik und das Leben*
- 20 *Clemens Wurm: Großbritannien, Frankreich und
die westeuropäische Integration*
- 21 *Jürgen Kunze: Verbfeldstrukturen*
- 22 *Winfried Schich: Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter:
Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen*
- 23 *Herfried Münkler: Zivilgesellschaft und Bürgertugend*
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen
einer sozio-moralischen Fundierung?
- 24 *Hildegard Maria Nickel: Geschlechterverhältnis in der Wende*
Individualisierung versus Solidarisierung?
- 25 *Christine Windbichler: Arbeitsrechtler und andere Laien
in der Baugrube des Gesellschaftsrechts*
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung
- 26 *Ludmila Thomas: Rußland im Jahre 1900*
Die Gesellschaft vor der Revolution
- 27 *Wolfgang Reisig: Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen
das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?*
- 28 *Ernst Osterkamp: Die Seele des historischen Subjekts*
Historische Portraitkunst in Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls
der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung“
- 29 *Rüdiger Steinlein: Märchen als poetische Erziehungsform*
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen „Kinder-und Hausmärchen“
- 30 *Hartmut Boockmann: Bürgerkirchen im späteren Mittelalter*
- 31 *Michael Kloepfer: Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung
aus Vergangenheitserfahrung*
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland
- 32 *Dietrich Benner: Über die Aufgaben der Pädagogik
nach dem Ende der DDR*

- 33 *Heinz-Elmar Tenorth: „Reformpädagogik“*
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen
- 34 *Jürgen K. Schriewer: Welt-System und Interrelations-Gefüge*
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft
- 35 *Friedrich Maier: „Das Staatsschiff“ auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa*
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild
- 36 *Michael Daxner: Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt*
- 37 *Konrad H. Jarausch: Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime*
- 38 *Detlef Krauß: Schuld im Strafrecht*
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?
- 39 *Herbert Kitschelt: Rationale Verfassungswahl?*
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien
- 40 *Werner Röcke: Liebe und Melancholie*
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheflur'
- 41 *Hubert Markl: Wohin geht die Biologie?*
- 42 *Hans Bertram: Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie*
- 43 *Dieter Segert: Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert*
- 44 *Klaus R. Scherpe: Beschreiben, nicht Erzählen!*
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust
- 45 *Bernd Wegener: Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?*
- 46 *Horst Wenzel: Hören und Sehen - Schrift und Bild*
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien
- 47 *Hans-Peter Schwintowski: Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten*
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts
- 48 *Helmut Wiesenral: Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation*

- 49 *Rainer Dietrich: Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung*
- 50 *Bernd Henningsen: Der Norden: Eine Erfindung*
Das europäische Projekt einer regionalen Identität
- 51 *Michael C. Burda: Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?*
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer
- 52 *Volker Neumann: Menschenwürde und Existenzminimum*
- 53 *Wolfgang Iser: Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht*
Vortrag anlässlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin
- 54 *Ulrich Battis: Demokratie als Bauherrin*
- 55 *Johannes Hager: Grundrechte im Privatrecht*
- 56 *Johannes Christes: Cicero und der römische Humanismus*
- 57 *Wolfgang Hardtwig: Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühformen des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840*
- 58 *Elard Klewitz: Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug*
- 59 *Renate Valtin: Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten*
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik
- 60 *Gerhard Werle: Ohne Wahrheit keine Versöhnung!*
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit
- 61 *Bernhard Schlink: Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?* (Zwei Vorlesungen)
- 62 *Wiltrud Gieseke: Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener*
- 63 *Alexander Demandt: Ranke unter den Weltweisen;*
Wolfgang Hardtwig: Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke
(Zwei Vorträge anlässlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes)
- 64 *Axel Flessner: Deutsche Juristenausbildung*
Die kleine Reform und die europäische Perspektive

- 65 *Peter Brockmeier: **Seul dans mon lit glacé** – Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur*
- 66 *Hartmut Böhme: **Das Licht als Medium der Kunst**. Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation*
- 67 *Sieglinde Ellger-Rüttgardt: **Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität***
- 68 *Christoph G. Paulus: **Rechtsgeschichtliche und rechtsvergleichende Betrachtungen im Zusammenhang mit der Beweisvereitelung***
- 69 *Eberhard Schwark: **Wirtschaftsordnung und Sozialstaatsprinzip***
- 70 *Rosemarie Will: **Eigentumstransformation unter dem Grundgesetz***
- 71 *Achim Leschinsky: **Freie Schulwahl und staatliche Steuerung**
Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen*
- 72 *Harry Dettenborn: **Hang und Zwang zur sozialkognitiven Komplexitätsreduzierung: Ein Aspekt moralischer Urteilsprozesse bei Kindern und Jugendlichen***
- 73 *Inge Frohburg: **Blickrichtung Psychotherapie: Potenzen – Realitäten – Folgerungen***
- 74 *Johann Adrian: **Patentrecht im Spannungsfeld von Innovationsschutz und Allgemeininteresse***
- 75 *Monika Doherty: **Verständigung trotz allem. Probleme aus und mit der Wissenschaft vom Übersetzen***
- 76 *Jürgen van Buer: **Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern***
- 77 *Flora Veit-Wild: **Karneval und Kakerlaken**
Postkolonialismus in der afrikanischen Literatur*
- 78 *Jürgen Diederich: **Was lernt man, wenn man nicht lernt? Etwas Didaktik „jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche)***
- 79 *Wolf Krötke: **Was ist ‘wirklich’?**
Der notwendige Beitrag der Theologie zum Wirklichkeitsverständnis unserer Zeit*
- 80 *Matthias Jerusalem: **Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich***

- 81 *Dieter Klein*: **Globalisierung und Fragen an die Sozialwissenschaften: Richtungsbestimmter Handlungszwang oder Anstoß zu einschneidendem Wandel ?**
- 82 *Barbara Kunzmann-Müller*: **Typologisch relevante Variation in der Slavia**
- 83 *Michael Parmentier*: **Sehen Sehen.** Ein bildungstheoretischer Versuch über Chardins 'L'enfant au totot'
- 84 *Engelbert Plassmann*: **Bibliotheksgeschichte und Verfassungsgeschichte**
- 85 *Ruth Tesmar*: **Das dritte Auge.** Imagination und Einsicht
- 86 *Ortfried Schöffter*: **Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung**
- 87 *Kurt-Victor Selge; Reimer Hansen; Christof Gestrich*: **Philipp Melancthon 1497 - 1997**
- 88 *Karla Horstmann-Hegel*: **Integrativer Sachunterricht – Möglichkeiten und Grenzen**
- 89 *Karin Hirdina*: **Belichten – Beleuchten – Erhellen.**
Licht in den zwanziger Jahren